

応用行動分析を用いた幼稚園教諭の 総合的な指導の変容の可能性

－設定保育場面を中心として－

佐藤 和順 柏 まり

〔抄 録〕

本研究の目的は、幼稚園教師が質の高い保育を認識することで、教室内の行動も質が高いと考える方向へと変容することを検証することである。本研究では保育の質を評価するにあたり独自に作成した「保育者の行動」チェックリストを指標として用いた。具体的には、「保育者の行動」に関する研究会に参加する実験群と参加しない統制群に分類し、総合的な指導が表出しやすい設定保育場면을ビデオカメラで撮影し、得点化し、応用行動分析の知見に基づき分析を行った。調査の結果、幼稚園教師が質の高い保育を認識することで、行動も質の高い保育へと変化していくこと、変化の表れやすい項目があることが明らかとなった。

キーワード：総合的な指導, 園内研修, 幼稚園教諭, 「保育者の行動」チェックリスト

I 問題の所在及び研究の目的

保育を展開するのは保育者であり、保育者がどのような考え方をしているのか、行動をとるのが保育の質に大きな影響を与える。『幼稚園教育要領解説』においても、教師の専門性を高める場が園内研修であり、研修を通して教師間の共通理解と協力体制を築き、保育の質を高めることが重要であるとされている¹。保育の質が高まったかいなかをはかるためには、保育者の保育に関する認識、それに伴う行動を検証していくことが求められる。

本研究では、意識的・無意識的に幼児のモデリングの対象となっている幼稚園教師が、園内研修に参加し、良い保育とは何かを認識することで、行動も良い保育と考える方向へと変化していくことを仮説として設定し、その検証を試みることを目的とする。そこから園内研修の効果についてもはかるものである。その際、総合的な指導に着目をする。総合的な指導とは、幼児期の特性に依拠するものである。自発的な活動としての遊びにおいて、幼児は心

身全体を働かせ、様々な体験を通して心身の調和のとれた全体的な発達の基礎を築いていく。遊びを展開する過程においては、幼児は心身全体を働かせて活動するので、心身の様々な側面の発達にとって必要な経験が相互に関連し合い積み重ねられていく。また、一つの遊びを展開する中で、幼児はいろいろな経験をし、様々な能力や態度を身に付ける。したがって、具体的な指導の場面では、遊びの中で幼児が発達していく姿を様々な側面から総合的に捉え、発達にとって必要な経験が得られるような状況をつくることを大切にしなければならない²。保育の内容に着目することは、総合的な指導の在り方に着目することである。

近年、世界的に様々な評価ツールを用いて保育の質を評価しようとする試みが行われている。例えば、ECERS/ECERS-R、CLASS、CIS/SICS等がその代表である³。わが国においても各種評価ツールの検証が行われている⁴。秋田他は、保育の質を評価するには、構造的要因と過程的要因に類型化し、それぞれを具体的にとらえ測定や記述評価する必要があるとしている。構造的要因は、クラスの規模や保育者の教育歴等といった指標で数量的に把握しやすい。これに比べ、子どもの発達に直接的な影響を及ぼす過程的要因は、子どもと保育者、子ども同士、保育者と保護者、保育者同士のやりとりが中心にあるため、観察や評価が困難である。この保育の過程的要因をいかに観察し評価するかが保育の質の最大の課題といえる⁵。

保育の質尺度の中から本研究では、米国国立小児保健・人間発達研究所（NICHD）の「積極的なかわり」チェックリスト（The Positive Caregiving Checklist）、「保育プロセスの質」評価スケール SSTEWS 等（Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being）及び柏・佐藤（2017）の先行研究を基盤にわが国の保育の実情を勘案して、5分類 14 項目の保育者の行動内容をはかる指標「保育者の行動」チェックリストを作成した。これらの指標を基盤とした理由は、保育者の行動、応答、かわりを評価するものであり、判断基準が明瞭であること、模範的な保育者像や教師行動を具体的に例示し保育者の研修にも有用であることなどである。「保育者の行動」チェックリストの具体的内容は表 1 に示す通りである。「保育者の行動」チェックリストの項目の行動が多いほど保育の質は良いものであると想定することができる⁶。「保育者の行動」チェックリストを用いることは、保育の過程的要因をいかに観察し評価するかという保育の質の課題に対応し得るものであると考える。

幼稚園教師の認識の変化に伴う行動及び保育方法の変化については、応用行動分析学の知見を用いる。学校および教師に対する応用行動分析学の適用は「教師訓練」を中心に展開し、実験的に一定の統制を加えた臨床場面での観察知見をより広汎な環境設定にまで拡大すること、適用可能な場面と訓練対象者および訓練方略の多様化をはかることを目的として発展してきた。Erchul and Schulte が指摘するように、応用行動分析学に基づく学校および教師に対する直接介入は、最も実証性に富み、教師の行動変容にも一定の寄与をしてきたといえる⁷。教師の行動変容に関する応用行動分析学の知見は、「保育者の行動」に係る保育の質の実践研究の評価には有意義であると考えられる。

表1:「保育者の行動」チェックリストの一覧及び分散分析による介入前後の教師の行動の結果

分類	項目	内 容 (代表的なものを一部抜粋)	主効果		交互作用	
			①被験者種	②観測時期	①×②	単純主効果
積極的なかわり	積極的な態度を示す	・いつも元気で明るく子どもに接している ・子どもの手助けを親切にし、子どもにしばしば微笑みかけている	p < .001	p < .001	p < .001	・介入期での被験者種別 ・統制群での観測時期 ・実験群での観測時期
	積極的な身体接触をする	・子どもを抱きしめたり、肩に手をやったり、手をつないでいる ・子どもとの身体的なふれあいを通して、子どもの努力をほめてあげたり、慰めたりしている	n.s (p<.10)	p < .001	p < .01	・介入期での被験者種別 ・統制群での観測時期 ・実験群での観測時期
	ほめる	・子どもが何か良いことをしたときには「よくやったね」「がんばったね」などの表現でほめている	p < .05	p < .01	p < .01	・介入期での被験者種別 ・実験群での観測時期
	学びの手助けをする	・声をだして文字や数字を読んだり、形や物の名前を復唱させたり、年齢に応じてことばの意味を教えて子どもの学びを手助けしている	p < .01	p < .001	p < .001	・介入期での被験者種別 ・実験群での観測時期
	発達を促す	・年齢に応じて、子どもが自分でパズルを完成させたり、ブロックを積んだり、チャックを上げ下げできるなどのように発達を促すよう手伝っている	n.s (p<.10)	p < .001	p < .05	・介入期での被験者種別 ・実験群での観測時期
	否定的なかわりを回避する	・子どもとかわっている時には、否定的な態度を取ったり否定的なやり取りにならないように前向きで積極的な態度を保とうと努力している	p < .05	p < .001	p < .001	・介入期での被験者種別 ・統制群での観測時期 ・実験群での観測時期
消極的なかわり	あえて手を貸さない	・子どもが自ら行う意欲を持っているときには、子どもができるまで待つようにしている	p < .01	p < .01	p < .001	・介入期での被験者種別 ・実験群での観測時期
	子どもを見守る	・子どもの行動・育ちを気にかけてながらも、必要な時のみかわり、その他は見守るようにしている	p < .01	p < .01	p < .001	・介入期での被験者種別 ・実験群での観測時期
	保育・遊びを持続・維持する	・子どもが集中しているときは、環境構成や遊びを変えないようにしている	p < .05	p < .05	p < .01	・介入期での被験者種別 ・実験群での観測時期
信頼、自信、自立の構築	自己制御と社会的発達の支援	・子どもたちにすべきことを丁寧に説明し、あらゆる危険を想定し、配慮している	n.s (p<.10)	p < .01	p < .001	・介入期での被験者種別 ・実験群での観測時期
	子どもの選択と自立した遊びの支援	・子どもたちに誘われた場合に、保育者が遊びに加わっている。その際、遊びが子ども主導であり、遊びのレベルや子どもたちの作ったルールを尊重している	n.s	p < .001	p < .001	・介入期での被験者種別 ・実験群での観測時期
社会情動的な安定・安心	社会情動的な安定・安心	・子どもたちが自分の感情やニーズを表現したり、言葉にしたりしやすいようにしている ・子どもと保育者、子どもたち同士のやりとりを支え、その中で子どもたちの学びを意図したねらいが、保育計画に記されている。適切な場面でも協働的な遊びや活動を促すこと等を含む	n.s	p < .001	p < .001	・介入期での被験者種別 ・実験群での観測時期
言葉・コミュニケーションを支え、広げる	子ども同士の会話を支える	・子どもに「はい」や「いいえ」で簡単に答えられるような質問をすることにより子どもが話したり、コミュニケーションすることをうながしている ・家族やおもちゃなど子どもの興味があることについて質問することで、子どもが話をするのをうながしている	n.s	p < .001	p < .001	・ベースライン期での被験者種別 ・介入期での被験者種別 ・統制群での観測時期 ・実験群での観測時期
	感受性豊かな応答	・子どもが微笑んだり笑ったりするようなことをしたり、他の子どもと遊ぶように状況を設定している ・子どもに対して保育者としてよい行動の見本をみせている	n.s	p < .01	p < .001	・ベースライン期での被験者種別 ・介入期での被験者種別 ・実験群での観測時期
合 計			p < .01	p < .001	p < .001	・介入期での被験者種別 ・実験群での観測時期

Ⅱ 研究の方法

本研究の調査の概要については、次の通りである。

1. 調査目的

「保育者の行動」チェックリストを視点として園内研修参加による幼稚園教師の認識の変化が、行動及び保育方法に与える影響を把握すること。

2. 対象教師

Q 県の学校法人立 R 幼稚園の 16 名の教師。16 名の基本的な属性等については表 2 の通りである。

表 2：対象教師の属性及び得点一致率

	年 齢	保育経験 年数	最終学歴	免許状	担当 クラス	実験群・統 制群の別	一致率
A教師	45	25	短大	1種	5歳	実験群	75.6
B教師	34	12	四大	1種	5歳	実験群	80.3
C教師	35	12	四大	1種	5歳	統制群	68.6
D教師	25	3	四大	1種	5歳	統制群	75.9
E教師	41	18	短大	1種	4歳	実験群	51.5
F教師	24	2	四大	1種	4歳	実験群	85.5
G教師	24	4	短大	2種	4歳	統制群	88.9
H教師	22	0	四大	1種	4歳	統制群	79.3
I教師	44	22	短大	2種	3歳	実験群	77.6
J教師	23	1	四大	1種	3歳	実験群	86.3
K教師	27	5	四大	1種	3歳	統制群	90.1
L教師	21	0	短大	2種	3歳	統制群	86.9
M教師	53	18	短大	2種	満3歳	実験群	79.9
N教師	43	12	四大	1種	満3歳	実験群	84.1
O教師	44	14	短大	2種	満3歳	統制群	92.8
P教師	39	9	短大	2種	満3歳	統制群	88.4

3. 調査時期

2017 年 4 月～ 11 月。基本的には月曜日から金曜日の午前中、もしくは午後の設定保育を対象とする。

4. 調査方法

16名の教師を担当クラスの年齢別に分け、「保育者の行動」に関する園内研修に参加する教師を実験群とし、参加しない教師を統制群とすることとした。

具体的には教師に「いつも通りに保育を行ってください。」と教示を与え、その様子を教師の承諾を得た上で、30分間ビデオカメラで撮影した。撮影現場は幼稚園内で、設定保育中の対象の教師とクラスの園児が遊具や教材を用い、保育を展開している場面を対象とする。設定保育場面を対象にしたのは、総合的な指導の変容を確認するためである。保育終了後に撮影したビデオの中で、「保育者の行動」チェックリストに該当すると考えられる保育を行ったかについて観察者及び助手（調査対象外の教師1名）が評価し、「保育者の行動」チェックリストに得点を付する方法で行なった。

「保育者の行動」チェックリストを用いて観察者と助手でベースラインの測定を5回の観察で行った。第1回園内研修以降を介入期とした。介入期以降は、10回の観察を実施した。介入以降の観察は、園内研修との並行進行となった。ベースライン期、介入期をあわせて計15回の観察である。「保育者の行動」の得点の付し方は、「保育者の行動」チェックリストに該当すると思われる保育項目1つに対して1点とし、複数回ある場合はそのたびごとに加点する。得点化するのには、教師が客観的に自らの「保育者の行動」チェックリストに関わる保育項目の頻度を把握しやすいようにという意図と、得点の増加が教師の励みとなると考えたためである。「保育者の行動」チェックリスト得点の精密度と客観性を上げるために観察者と同時に助手が評価を行う。両者の得点評価の一致率（表2）をもって本研究の信頼性の指標とした。

実験デザインは、対象教師16人ともに介入以前のベースライン期（Aフェイズ）と、第1回園内研修後の介入期（Bフェイズ）の比較検討によって効果をはかるABデザインを用いる。ABデザインは独立変数と従属変数の関数的関係を明確にすることが難しいという短所を有する一方で、介入前後の教師の行動を容易に比較することができるという長所も有する。関数的関係を明らかにすることは難しいが、指導・治療といった介入の有効性の指標としては十分耐えうる研究デザインである⁸。なお、ABデザインは独立変数と従属変数の関数的関係を明確にすることが難しいという短所を補完するために、「保育者の行動」チェックリストの得点変化については分散分析を用いて関係性を明らかにもする。

研究対象を設定保育に限定している点、「保育者の行動」チェックリストのみを視点に保育者の行動及び保育の内容を分析している点において、本研究が保育の質全体を捉えることができるとは考えていない。研究の限界を理解しながらも幼稚園教師の認識の変化が、行動及び保育方法に与える影響を把握することの一助にはなると考える。なお、本研究は岡山県立大学倫理員委員会の承認（平成29年度17-36）を得て、実施している。

5. 園内研修の概要

幼稚園における教師の「保育者の行動」に関する認識の醸成の根幹をなすものとして本研究では教師指導プログラムとして園内研修を実施した。この園内研修によって、教師の「保育者の行動」に係る認識の変化を求めるものである。園内研修は、保育のない土曜日に4回実施した。園内研修は、テキスト講読、講義、ディスカッション、個別指導の四つの構成要素から成り立つものである。園内研修の日程、具体的内容については表3に示した通りである。

表3：園内研修の概要

	開催日	概 要	具体的内容
第1回	2017年7月15日	テキスト講読 [保育の質に関する知識の獲得]	日本子ども学会編『保育の質と子どもの発達 アメリカ国立小児保健・人間発達研究所の長期追跡調査から』株式会社赤ちゃんとママ社、2009年及びイラム・シラージ他著・秋田喜代美他訳『「保育プロセスの質」評価スケール』明石書店、2016年をテキストとして用いた
第2回	2017年9月9日	講義 [保育と質と評価についての諸相について学ぶ]	保育の質とは何か 保育に関する規定的特徴 保育に関するプロセス的特徴 保育の質に関する規定的特徴とプロセス的特徴の関係性 保育の質が子どもの発達に与える影響 保育の質と子どもの社会性の発達
第3回	2017年9月30日	ディスカッション [テキストの内容、講義の内容についての話し合いを行い、「積極的なかわり」に関する正しく共通の認識を有する] 及び個別指導 [教師が気づいていない「積極的なかわり」に係る保育事例を検証し、「積極的なかわり」にかかわる意識の向上をはかる]	「積極的なかわりとは何か」 「消極的なかわりとは何か」 「信頼、自信、自立の構築のために」 「社会情緒的な安定・安心とは」 「コミュニケーションを支える方法」 「年齢相応のかかわり方」 「教師の意図的行動と無意図的行動」
第4回	2017年10月7日	個別指導	各教師のビデオをもとに教師自身が気づいていない「保育者の行動」チェックリストの項目について参加者で指摘し合い、具体的事例を検討

Ⅲ 結果と考察

1. 群別の「保育の行動」の分析

実験群及び統制群の教師の保育中の発言や行為について、本研究の調査方法に基づき、「保育者の行動」チェックリストに相当する項目数を示した得点変化が図1である。実験群教師の8人のベースライン期（5回）における所定の時間の保育の中で「保育者の行動」チェックリストに該当すると思われる保育項目の合計は1,713であり、1回あたりの平均は342.6であった。第1回園内研修を実施して後の介入期（10回）においては、合計は6,626であり、1回あたりの平均は662.6であった。園内研修が進むにつれ徐々にその得点は高くなる傾向であり、基本的にはベースライン期の得点を上回るようになった。以上のことから、実験群の教師は園内研修に参加することにより、「保育者の行動」チェックリストについて理解でき、保育の内容も「保育者の行動」チェックリストに該当すると考えられる保育へと変化があったと考えられる。

一方で、統制群教師の8人のベースライン期（5回）における所定の時間の保育の中で「保育者の行動」チェックリストに該当すると思われる保育項目の合計は1,817であり、1回あたりの平均は363.4であった。第1回園内研修を実施した後の介入期（10回）においては、合計は3,826であり、1回あたりの平均は382.6であった。若干の増加は認められるが、実験群ほどの増加は認められない。統制群の教師に関しては、明確な変化があったとはいえない。

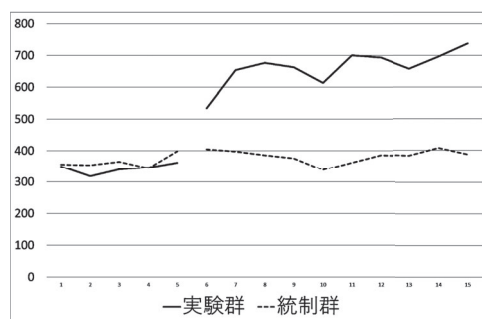


図1：群別教師の得点変化

2. 分類・項目別の結果

(1) 「積極的なかわり」

「保育者の行動」チェックリストの分類・項目別の実験群・統制群教師の得点の変化を検証した。

実験群教師及び統制群教師の「積極的なかわり」分類の群別の得点を図2に示した。実験群教師の得点合計は、ベースライン期においては114から164の間で推移していた。介入

期は 246 から 357 の間で推移していた。実験群の教師の得点の平均は、ベースライン期 134.0 であり、介入期 303.8 であった。園内研修が進むにつれ徐々にその得点は高くなる傾向であり、基本的にはベースライン期の得点を上回るようになった。「積極的なかわり」分類は、分類の中で最も得点の高い分類であり、「保育者の行動」チェックリスト全体の得点変化に相似の得点変化を示した。

統制群教師の得点合計はベースライン期においては 98 から 148 の間で推移していた。介入期は 129 から 179 の間で推移していた。統制群の教師の得点の平均は、ベースライン期 122.6 であり、介入期は 158.6 であった。統制群においても、若干の得点の上昇はみられたが実験群に比すると上昇の割合は低かった。

項目別の得点も「発達を促す」、「否定的なかわりを回避する」で介入期に実験群と統制群の得点の逆転が一部あるものの、その他の「積極的な態度を示す」、「積極的な身体接触をする」、「ほめる」、「学びの手助けをする」においては、園内研修が進むにつれ徐々にその得点は高くなる傾向であり、基本的にはベースライン期の得点を上回るようになった。

以上のことから、「積極的なかわり」分類は、幼稚園教師には理解しやすい、行動に移しやすい項目であると考えられる。統制群教師は、直接園内研修等に参加しているわけではないが、実験群教師に影響されて職員室での会話などから「積極的なかわり」の重要性を認識し、「積極的な態度を示す」「積極的な身体接触をする」「ほめる」などの容易な項目の増加がみられていると考えられる。

(2) 「消極的なかわり」

実験群教師及び統制群教師の「消極的なかわり」分類の群別の得点を図 3 に示した。実験群教師の得点合計はベースライン期においては 14 から 28 の間で推移していた。介入期は 30 から 55 の間で推移していた。実験群の教師の得点の平均は、ベースライン期 24.2 であり、介入期 46.0 であった。園内研修が進むにつれ徐々にその得点は高くなる傾向であり、基本的にはベースライン期の得点を上回るようになった。

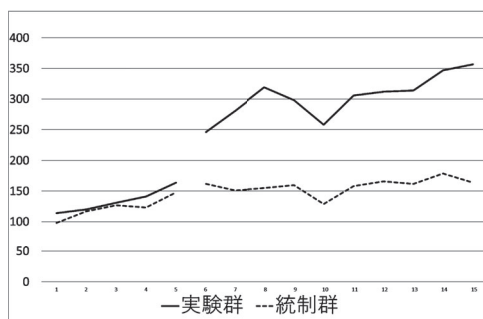


図 2：分類「積極的なかわり」の群別得点変化

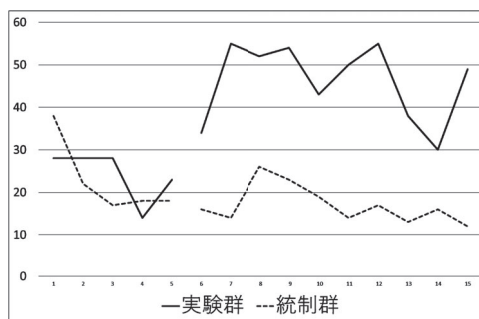


図 3：分類「消極的なかわり」の群別得点変化

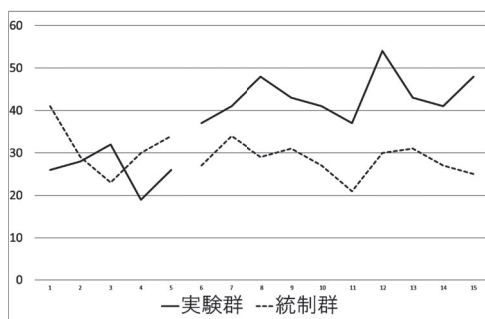


図4：分類「信頼、自信、自立の構築」の群別得点変化

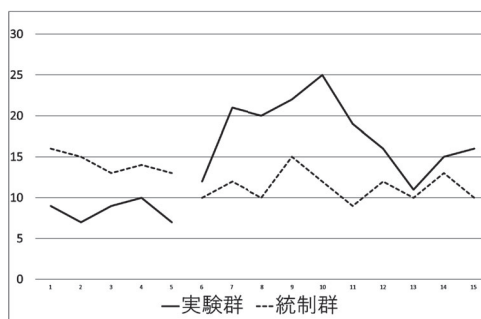


図5：分類「社会情動的な安定・安心」の群別得点変化

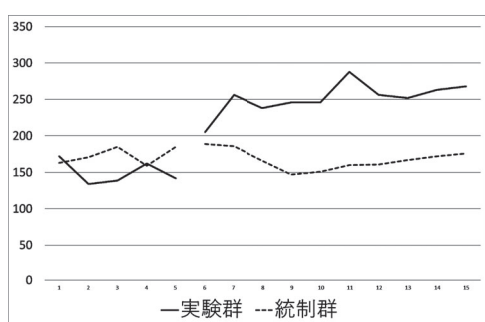


図6：分類「言葉・コミュニケーションを支援、広げる」の群別得点変化

統制群教師の得点合計はベースライン期においては17から38の間で推移していた。介入期は12から26の間で推移していた。統制群の個々の教師の得点の平均は、ベースライン期22.6であり、介入期は17.0であった。統制群においては、得点の上昇はみられなかった。

項目別の得点も「保育・遊びを持続・維持する」で介入期に実験群と統制群の得点の逆転が一部あるものの、その他の「あえて手を貸さない」

「子どもを見守る」においては、園内研修が進むにつれ徐々にその得点は高くなる傾向であり、基本的にはベースライン期の得点を上回るようになった。特に「あえて手を貸さない」の介入期の得点上昇が類別の実験群の得点変化に影響を有していると考えられる。

(3)「信頼、自信、自立の構築」

実験群教師及び統制群教師の「信頼、自信、自立の構築」分類の群別の得点を図4に示した。実験群教師の得点合計はベースライン期においては19から32の間で推移していた。介入期は37から54の間で推移していた。実験群の教師の得点の平均は、ベースライン期26.2であり、介入期43.3であった。園内研修が進むにつれ徐々にその得点は高くなる傾向であり、基本的にはベースライン期の得点を上回るようになった。

統制群教師の得点合計はベースライン期においては23から41の間で推移していた。介入期は21から34の間で推移していた。統制群の個々の教師の得点の平均は、ベースライン期31.4であり、介入期は28.2であった。統制群においては、得点の上昇はみられなかった。

項目別の得点も「自己制御と社会的発達の支援」、「子どもの選択と自立した遊びの支援」

ともに、園内研修が進むにつれ徐々にその得点は高くなる傾向であり、基本的にはベースライン期の得点を上回るようになった。

(4) 「社会情緒的な安定・安心」

実験群教師及び統制群教師の「社会情緒的な安定・安心」分類の群別の得点を図5に示した。「社会情緒的な安定・安心」分類は、一つの項目からなる分類である。実験群教師の得点合計はベースライン期においては7から10の間で推移していた。介入期は11から25の間で推移していた。実験群の教師の得点の平均は、ベースライン期8.4であり、介入期17.7であった。園内研修が進むにつれ徐々にその得点は高くなる傾向であり、基本的にはベースライン期の得点を上回るようになった。「社会情緒的な安定・安心」分類は、最も得点の低い分類であった。

統制群教師の得点合計はベースライン期においては13から16の間で推移していた。介入期は9から15の間で推移していた。統制群の個々の教師の得点の平均は、ベースライン期14.2であり、介入期は11.3であった。統制群においては、得点の上昇はみられなかった。

以上、「社会情緒的な安定・安心」分類は、最も得点の低い分類であったこと、子どもたちが自分の感情やニーズを表現したり、言葉にしたりしやすいようにしている及び子どもと保育者、子どもたち同士のやりとりを支え、その中での子どもたちの学びを意図したねらいが、保育計画に記されているに代表される項目は、1回あたりの観察において、頻出する項目ではない、すなわち変化が難しい項目であると考えられる。

(5) 言葉・コミュニケーションを支える、広げる

実験群教師及び統制群教師の「言葉・コミュニケーションを支える、広げる」分類の群別の得点を図6に示した。実験群教師の得点合計はベースライン期においては134から172の間で推移していた。介入期は205から288の間で推移していた。実験群の個々の教師の得点の平均は、ベースライン期149.8であり、介入期251.8であった。園内研修が進むにつれ徐々にその得点は高くなる傾向であり、基本的にはベースライン期の得点を上回るようになった。「言葉・コミュニケーションを支える、広げる」分類は、「積極的なかわり」分類に次いで得点の高い分類であり、幼稚園教師には理解しやすい、行動に移しやすい項目であると考えられる。

統制群教師の得点合計はベースライン期においては159から185の間で推移していた。介入期は147から189の間で推移していた。統制群の個々の教師の得点の平均は、ベースライン期172.6であり、介入期は167.5であった。統制群においては、得点の上昇はみられなかった。

項目別の得点も「子ども同士の会話を支える」、「感受性豊かな応答」とともに、ベースライ

ン期においては、統制群の得点が高い傾向にあったが、園内研修が進むにつれ徐々にその得点は逆転し、高くなる傾向であり、基本的にはベースライン期の得点を上回るようになった。

3. 分散分析による教師行動の傾向

前項のような AB デザインによる教師行動の変化の判断は、介入前後の教師の行動を容易に比較することができるという点から有効であり、本研究においても一定の成果を果たしたと考える。

一方で、実験群及び統制群教師の得点が逆転している回、実験群の教師の影響を受け統制群の教師の得点増加の傾向が確認される分類・項目、得点自体が低く変化が顕在化しにくい分類・項目などもあるので、AB デザインを補完する意味で、統計学的観点から、「保育者の行動」チェックリストを全体及び分類・項目別に分析した。分析は、独立変数を被験者種別（実験群・統制群）の2群（被験者間要因）と「観測時期」（保育1～5回：ベースライン期・保育6～15回：介入期）（被験者内要因）とし、従属変数を「保育の行動」とした2要因分散分析（混合計画）とした。分散分析結果は表1の通りである。

全体では、実験群と統制群ともに「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じていると考えられることが明らかとなった。

「積極的なかかわり」分類では、分類全体では、実験群と統制群ともに「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じていることが明らかとなった。また、項目別に確認すると、「積極的な態度を示す」では、実験群と統制群ともに「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じている。「積極的な身体接触をする」では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じている。「ほめる」では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じている。「学びの手助けをする」では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じている。「発達を促す」では、実験群と統制群ともに「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じている。「否定的なかかわりを回避する」では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じていることなどが明らかとなった。

「消極的なかかわり」分類では、分類全体では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じていることが明らかとなった。項目別に確認すると、「あえて手を貸さない」では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じている。「子どもを見守る」では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じている。「保育・遊びの持続・維持」では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じていることなどが明らかとなった。

「信頼、自信、自立の構築」分類では、分類全体では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じていることが明らかとなった。項目別に確認すると、「自己制御と社会的発達の支援尺度」では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じ

ていると考えられる。「子どもの選択と自立した遊びの支援」では、実験群と統制群ともに「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じていることなどが明らかとなった。

「社会情緒的な安定・安心」分類は、単一項目であるが、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じていることが明らかとなった。

「言葉・コミュニケーションを支える、広げる」分類では、分類全体では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じていることが明らかとなった。項目別に確認すると、「子ども同士の会話を支える」では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じている。「感受性豊かな応答」では、実験群では「ベースライン期」と「介入期」で得点に差が生じていることなどが明らかとなった。

以上のことから、本研究に係る園内研修に参加することにより、幼稚園教師の認識に変化がおり、その行動及び保育方法も影響を受けていることが把握されたと考えられる。

Ⅳ 総合考察

本研究から得られる知見は、次の通りである。

第一に、教師が、良い保育とは何かを認識し、事前学習等を行うことで、教師自身の意識に変化が起り、それに伴い教育スタンスも良い保育と考える方向へと変化していくという仮説構築には妥当性があるといえる。実験群教師の「保育者の行動」チェックリスト得点が上昇した。このことは「保育者の行動」チェックリストを認識することで良い保育と考えている「保育者の行動」を実践することができることを意味している。質の良い保育とは何かを保育者に明示することができれば、保育の質が向上する可能性を有しているのである。この点から適切な園内研修は、教師の保育の質を高める可能性を有していることが明らかとなった。

第二に、「保育者の行動」チェックリストの分類・項目別の分析の視点からは、変化が顕在しやすい分類・項目とそうでない分類・項目があることが明らかとなった。具体的にはABデザインからは、すべての分類において実験群教師の得点上昇が確認された。中でも「積極的なかわり」、「言葉・コミュニケーションを支える、広げる」は得点自体も高く、具体的に何をしたらよいのかが教師に理解でき、行動にも変化が表れやすい分類である。「積極的なかわり」のいつも元気で明るく子どもに接しているに代表される「積極的な態度を示す」、子どもが何か良いことをしたときには「よくやったね」「がんばったね」などの表現でほめていく「ほめる」及び「言葉・コミュニケーションを支える、広げる」の子どもに「はい」や「いいえ」で簡単に答えられるような質問をすることにより子どもが話したり、コミュニケーションすることをうながしているに代表される「子ども同士の会話を支える」などは幼稚園教師に理解されやすく、行動にも移しやすいことから得点が上昇したと考えられる。一方で、「社

会情緒的な安定・安心」は、一定時間内の保育では頻出するものではなく、その変化を確認することが難しい分類・項目である。分類・項目の特性に応じた園内研修・教師指導プログラムが必要となる。保育の質について継続的に議論し、幼稚園教師が理解し、行動に移しやすい具体的行動目標の作成などが必要となると考えられる。

園内研修の効果を示したこと、教師の認識の変化と行動及び保育方法の変化の関係性を示したことで、本研究は一定の成果をあげることができたと考える。同時に、新たな別の課題も顕在化してきた。本調査の精査を行う必要性である。具体的には、各要素・要因などとのさらなる比較検討が必要である。本プログラムは対象教師の経験年数・担当クラス等から影響を受けることも想定されるので教師の特性や保育環境にも、考慮した園内研修プログラムの構築・実践が必要である。総合的な指導に着目した設定保育場面に加え「遊び」場면을研究対象とすること、「保育者の行動」以外の視点からも検証を行うこと、保育の対象年齢が異なる保育士についても同様の検討が必要となると考える。

本研究を基盤に、客観的な保育の質の評価、構造的な要因との関係性を明らかにするような研究を継続することが、保育の質を向上させることに寄与することになる。

【注】

- 1 文部科学省、『幼稚園教育要領解説』, 2018年, p.49.
- 2 同上, pp.35-36.
- 3 ECERS はハームス (Harms) らによって開発された保育環境評価スケール (Early Childhood Environmental Rating Scale) であり、保育環境を空間と家具配置、日常的な個人のケア、言語—推理、活動、相互作用、保育の構造、保護者と保育者の7項目を観察・質問することで評点をつける数量的評価方法である。ECERS-Rはその改良版である。CLASSはピアンタ (Pianta) によって開発された評価システム (Classroom Assessment Scoring System) である。CLASSは、ECERS/ECERS-Sとは異なり、教材や環境、安全性、特定のカリキュラムといった構造的な質に焦点をあてるのではなく、教師と子どもの相互作用が評価の対象であり、教育的営みに重点をおく評価システムである。CISはラヴァース (Laevers) が作成した尺度 (Child Involvement Scale) であり、一人ひとりの子どもの主体的経験を評価対象にしているところに特徴がある。SICSはその自己評価版である。
- 4 代表的な研究として、野口隆子、「クラスルーム評価システム (CLASS) の検討—日本 SICS との比較— 保育環境の質尺度の開発と保育研修利用に関する調査研究」, 『平成 21 年度総括研究事業報告書』, 2009 年, pp.129-135., 林ゆう子, 「アメリカにおける保育の『質』の数量的評価方法による研究と実践への貢献と評価の課題」, 『社会問題研究』, 58 巻, 2009 年, pp.155-170. 等がある。
- 5 秋田喜代美・佐川早季子, 「保育の質に関する縦断研究の展望」, 『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 51 巻, 2011 年, p.219.
- 6 柏まり・佐藤和順, 「保育の質の向上を視点とした具体的な行動例示による教師の行動変容に関する研究—『積極的なかわり』を手がかりとして—」, 『乳幼児教育学研究』, 第 26 号, 2017 年, pp.25-36.
- 7 Erchul, W.P.&Schulte, A., Behaviorconsultation as a work in progress: Reply to Witt, Gresham, and Noell, *Journal of Education and Psychological Consultation*, 1996 年, p.7.

応用行動分析を用いた幼稚園教諭の総合的な指導の変容の可能性（佐藤和順・柏　まり）

- 8　P.A. アルバート・A.C. トルートマン著，佐久間徹・谷晋二監訳，『はじめての応用行動分析』，二瓶社，1992 年，pp.110-112.

（さとう　かずゆき　教育学科）

（かしわ　まり　岡山県立大学）

2019 年 11 月 6 日受理